

le portique

## Le Portique

Revue de philosophie et de sciences humaines

4 | 1999

Eduquer : un métier impossible ?

---

# L'intransmissibilité est-elle une question philosophique ?

Jean Agnès

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/leportique/273>

ISSN : 1777-5280

### Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

### Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1999

ISSN : 1283-8594

### Référence électronique

Jean Agnès, « L'intransmissibilité est-elle une question philosophique ? », *Le Portique* [En ligne], 4 | 1999, mis en ligne le 11 mars 2005, consulté le 22 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/273>

---

Ce document a été généré automatiquement le 22 avril 2019.

Tous droits réservés

---

# L'intransmissibilité est-elle une question philosophique ?

Jean Agnès

---

« Je ne vois pas où conduit votre chemin de  
traverse » (L'Utopie)

- 1 Autres fragments à propos de médiation, donnant lieu à un texte d'étape ni linéaire, ni clos, fait de remarques dont l'assemblage doit rester l'acte du lecteur...
- 2 Une philosophie de la transmission pourrait se donner comme tâche de situer, pour tenter de le comprendre, l'écart constant lisible dans un discours éducatif contenant une part de prospective sans cesse inappliquée. Cette démarche inclut un examen de l'intransmissibilité : les questions soulevées sont alors justiciables d'un traitement anthropologique qui ne s'en tienne pas au seul *sujet* mais rende compte des différents champs où se traite le paradoxe. Celui-ci reste cependant difficile à penser, comme si nous nous déroptions sans cesse à ce qui accomplirait le projet.
- 3 Quasi absent des dictionnaires de philosophie et de pédagogie, le terme de transmission apparaît régulièrement – dans tel rapport international <sup>1</sup> mais peu dans la copieuse littérature scolaire du moment caractéristique de « la multiplicité des tâches et du morcellement apparent du propos sur l'éducation » (Hameline) – où il ne bénéficie guère de statut heuristique. La transmission est donc évidente... puisqu'elle coexiste à l'éducation. Pourtant, le concept, supposé déjà déconstruit, se glisse subrepticement, en à propos, ou, parce qu'il hante les préoccupations des auteurs <sup>2</sup>, se présente comme anamorphose en arrière-plan. Il renvoie aux nombreux pièges de la pensée de l'éducation qui risque sans cesse de se perdre dans le truisme (tout être humain est éduicable) et la dissémination dans des « objets » conjoncturels ou infinitésimaux.  
Littérature scolaire
- 4 La « littérature pédagogique » semble manifester à travers son optimisme <sup>3</sup> la permanence de l'idée qu'une utopie éducative est réalisable. Pourtant elle affronte comme devant le « retard dans le progrès » auquel Claparède, entre tant d'autres, pensait trouver remède en une théorie de l'éducabilité <sup>4</sup> – dans cette optique, on la comparera utilement à celle du début de siècle autour de Ferdinand Buisson exprimant « le souci de

ne dissocier jamais la théorie de la pratique ». À ce jour, la « linéarité du récit du progrès éducatif est toujours prise en défaut »<sup>5</sup>. La positivité qui s'exprime dans l'espoir que tout aurait pu ou pourrait se passer au mieux est contredite, de manière têtue.

- 5 Les objectifs affichés se heurtent aux phénomènes d'occultation des procédures positives de transmission ou à la perte d'une tradition (y compris la tradition philosophique, contre raison). Du même coup, il ne peut s'agir de transmission indépendamment de ce qui s'observe et se pense en termes d'intransmissibilité. Dans cette posture existentielle, l'étonnement est constant. Les déboires actuels : malentendus, souffrances, sentiment d'absurde, désarroi sur les raisons de changement de la mission, semblent liés à l'absence d'interfaces opérationnels (simples à penser, aisés à expérimenter... mais difficiles à envisager), d'un ordre de passage entre le discours (scientifique, intuitif, etc.) et le réel (réalisation ou mise en œuvre). Comment lire cet « insupportable décalage entre les propos et les faits » (Hameline) ?

Recherche d'indices

- 6 L'aporie se lit dans des circonstances multiples, relevant d'abord du sujet – je veux transmettre mon expérience, en une « histoire de vie ». Mais je ne peux délivrer que ce que je sais convoquer de ce savoir original (Lani-Bayle, 1996). En moi-même, j'observe l'oubli et l'oubli de l'oubli, tandis que se présente une autre série de difficultés liée aux modes d'apprentissages (didaxies), aux conditions des transpositions et des transferts, aux désordres de l'équipement : c'est pourquoi il faut distinguer l'*intransmissibilité* relevant du cognitif, l'*intransmissivité* du formatif, l'*intransitivité* de l'effectif. Ces investigations sont à comparer aux fins assignées à la pédagogie, supposée aider l'*infans* à grandir, à se constituer en personne, selon un projet explicite, pour lequel il s'agit de s'organiser, d'équiper un curriculum.
- 7 Troublant, aussi, le malaise dans l'évolution du savoir social (diffusion des savoirs, conception de l'enfant), le doute en généalogie : « crise des fonctions du père et de la mère »<sup>6</sup>, « déficit historique de la culture dans l'enseignement des humanités, des effets de la pensée économique ou de la technicisation sur les programmes d'enseignement » (Bethor et Dufour, 1996). Plus globalement, pouvons-nous encore mettre à jour les « catalogues » des erreurs concernant la tâche de l'éducation<sup>7</sup>.
- 8 Parallèlement, cette enquête nous amène à relever les termes de dubitation : l'impéritie (je ne maîtrise pas la langue, je manque d'habileté), l'oubli (je ne parviens pas à me souvenir), l'éloignement (cela ne m'est pas venu), l'impossible (je meurs avec mon savoir), le secret (je ne divulgue pas ce que je sais), l'implicite (le non-dit, le « projet » sans énoncé de philosophie du projet, la connaissance supposée : « tu devrais le savoir »), la faiblesse (je n'ai ni les forces, ni le courage), l'in-différence (cela ne me concerne pas), la négligence, la crainte de tirer les conséquences d'un acte de raison, les conduites de fuite<sup>8</sup>. Or, celles-ci se situent dans un univers qui impose massivement une donne difficile : si les débats éducatifs constatent cette multiplication des données et des flux, et les effets sur les connaissances de l'informatisation, de la médiatisation, de la réification<sup>9</sup>, ils ne fondent pas une action *ad hoc* qui partirait par exemple d'une prise en compte frontale de la « crise des valeurs » (Joly, 1995). Le vertige de cette double donne (représentations et valeurs) a pu susciter soit le refuge (s'interdire toute avancée pratique), soit le salmigondis (le discours invérifiable, la « prophétie imprudente »). Exemple de contretemps : la gloire attribuée à l'enfant théorique /vs/ la conduite collective de stérilité (qui interdit toute *postérité*)<sup>10</sup> : rencontre sans désir, ni de jouissance ni d'enfantement (qui supposerait la tension entre *éros* et *agapè*). Autre exemple, le refus de

passage à l'acte : nous entendons depuis longtemps l'appel à un « nouvel humanisme », alimenté de ce que l'anthropologie a mis à jour. Mais où se trouve le chantier ?

Autre indice : le trop pensé

- 9 Parallèlement, la multiplication des savoirs sur l'école, des savoirs sur le savoir, en elle-même obstrue le savoir sur l'éducation ; la surabondance-même du commentaire infléchit le sens ; dans cette situation, l'état encyclopédique des savoirs paraît aujourd'hui bien improbable. Simultanément, les affirmations de type : « penser l'éducation », « penser la pédagogie », « penser la formation », « penser les médias »... relèvent elles aussi d'une visée paradoxale : elles s'épuisent dans leur domaine (vs champ, objet, instance méthodique, interdisciplinarité). Pour ne pas ressembler à une horloge électronique affolée qui passerait davantage de temps à retrouver l'heure qu'à la donner, une philosophie de l'éducation gagnerait à préciser sa charge. Trop penser au-delà de ce qui est indispensable nous éloigne, nous absente.
- 10 « Voilà bien une philosophie de l'éducation cohérente mais qui demeure impuissante à s'inscrire dans le donné pour le transformer » (Boutaud, 1981). Jouissance de l'impossible ? La question apparemment simple de l'articulation *effective* entre les discours sur l'éducation et leur réalisation perdure. Ainsi de la pédagogie, qui, soumise à des glissements de sens trop forts, s'éloigne du réel <sup>11</sup>. À l'inverse, le vœu pieux <sup>12</sup> ne résiste pas à l'épreuve des faits et se constitue aussitôt comme antilogie. Ainsi, le savoir sur l'école ne manque pas, mais il est loin de prendre corps dans l'école, alors que beaucoup est possible. C'est la posture introuvable de l'articulation organique entre la théorie et la pratique, entre le discours intuitif et l'analyse expérimentale – le déficit de *vérification* (Granger, 1995) –, entre l'expérimentation et l'innovation qui nécessite l'activation du *modèle* : celui de l'école *normale* (Kant) ; cet interface en forme de Graal de la raison pédagogique, mais qui est censé ne pas exister. Non pas : hélas, mais pourquoi.

Notations anthropologiques

- 11 Nous nous sommes donc heurtés à trois types de difficultés. Premièrement, les obstacles, coupes sombres ou interdits posés comme « volontairement », sans préjuger des raisons pour lesquelles ces creusements sont opérés (qui engendrent le plus souvent cynisme, lassitude, ou révolte). En second lieu, les accidents, ratés, inaccomplissements événementiels, ou moments de crise renvoyant à un hasard ou une entropie. Enfin, les difficultés relevant d'un être au monde dont elles seraient constitutives.
- 12 Les objets définis alors se rapportent à l'ensemble des dimensions de la culture, comme reliés par un fil d'Ariane pour visiter autrement les champs des « quatre piliers de l'éducation » <sup>13</sup> : *connaître* (le domaine de la découverte, avec pour corrélat la tâche virtuelle de l'enseignant : dire le monde et construire le sens) ; *faire* (le domaine de l'équipement nécessitant pour tâche virtuelle de l'enseignant de bénéficier des outils et les réinvestir) ; *vivre ensemble* (le domaine de la communication ; tâche virtuelle de l'enseignant : une affaire d'État, servir et garder son indépendance), *être* (le domaine de l'intériorité ; tâche virtuelle de l'enseignant : faire émerger la personne). Ce classement suggère une rationalité « intermédiaire » entre « l'analyse » et la « cognition », relevant des acquis d'une épistémologie qui ait opéré une « Rupture dans le préexistant » (Bachelard), d'une anthropologie traitant du langage, de la technique, de l'histoire, de la morale (Schotte, 1997), et de ce qui, épistémologiquement, la fonde en négativité.

Actualiser

- 13 S'agissant de pédagogie, ce procès en in-transmission ne se validera qu'à l'aune du jugement éthique, amenant à décider une *action* de transmission, éclairée par exemple

par une théorie du possible. L'ampleur du domaine suggère d'une part un travail interdisciplinaire en anthropologie (par exemple, la génétique et la généalogie, le vecteur et l'énergie, la reproduction et l'héritage, l'information et la traduction, le modèle et la dissémination), d'autre part une posture philosophique « constante »<sup>14</sup>.

- 14 La question relève-t-elle donc d'une philosophie de l'éducation ? Ici encore, notre attente risque d'être déçue par l'extrême ambiguïté d'un débat lié à l'actualité de la politique éducative, dont l'item resurgit régulièrement, mais révèle un désaccord profond sur le statut épistémologique des disciplines relatives à l'éducation et singulièrement de la philosophie. Tels auteurs intègrent la philosophie de l'éducation dans les Sciences de l'éducation. Certains la relèguent dans une pensée généraliste, d'autres attachent à la notion une bienveillante polysémie (Charbonnel, 1994 ; Egéo Kuehne, 1997). Plus prudents, d'autres enfin tentent de cerner (Morin et Brunet, 1996) une question embrouillée. Parions plutôt que le concept de transmission autorise un détour pour reformuler la question du progrès en éducation, et préciser la place du philosophe (vs aventures panégyriques ou moralistes, hors d'une critique de la raison) dans la recherche en éducation, et sa complémentarité avec l'anthropologie scientifique.

Encore quelques mots

- 15 **Complexité.** Il est devenu presque banal de dire que les modes d'interprétation et les représentations du monde, la « culture » issue de l'informatisation (mode de représentation et d'intelligibilité (par exemple Lévy, 1990), de la médiatisation (écrits-écrans, mosaïque, éclaté et non plus linéaires)<sup>15</sup>, de la réification (mondialisation, délocalisations de la personne, virtualisations), des accélérations et des multiplicités, représentent un défi pour les systèmes éducatifs. Ainsi des *déréalizations*, notion d'origine psychopathologique et sociologique, que nous avons activée naguère dans le domaine du discours des médias : elle fait partie des catégories du leurre ou de l'inversion, de même que le *discours paradoxal*, commun aux médias et à l'école... Pour en sortir, une critique actuelle de la complexité se donne-t-elle comme tâche de *prévoir* son articulation avec l'organisation de l'éducation ? Posture et démarche kantienne à nouveau...
- 16 **Demain.** Souhaits qui restent fictifs ou votifs. Ce qui est « envisagé », ce qu'on « devrait faire »... les termes de *l'intention* abondent, en une ample métaphore de l'impuissance. À propos d'organiser les connaissances, de les diffuser... : « chacun recommence dans son coin, sans le savoir, ce que d'autres ont fait ailleurs. La recherche en éducation doit capitaliser cette énergie et ces connaissances dispersées » (Dubet, 1998). Vœux réitérés en faveur de l'expérimentation, dont le statut institutionnel continue de surprendre. « Il faut d'abord instituer des écoles expérimentales avant de pouvoir en fonder de normales. L'éducation et l'instruction ne doivent pas être purement mécaniques, mais reposer sur des principes » (Kant). Les recommandations, principes directeurs, concertations internationales, rapports se succèdent : « les enseignants *devraient*... », « la lecture en continu de ces textes... laisse l'étrange impression de l'impuissance à changer les choses, et de l'obsédante réitération des mêmes questions » (La Borderie, 1994), « nous avons pris un parti pris résolument optimiste : certes, nous savons le danger de la pratique des rapports... » (Rebaud, 1998). Quelle est la fonction de ces impasses ?
- 17 **Figures du maître et du transm-être.** Quel enseignant dans les figures croisées – jalonnant l'imaginaire – de celui qui a reçu un *mandat éducatif*, et *qui est mis en situation d'exercer ce mandat* ? Où se trouve ce « professionnel »<sup>16</sup> tour à tour clerc, conducteur, éducateur, formateur, gouverneur, guide, initiateur, informateur, accompagnateur, instituteur, instructeur, maître, médiateur culturel, mentor, messenger, moraliste, orateur,

passeur, pédagogue, précepteur, professeur, porteur de sens, savant, séducteur dont l'idéal serait déjà concrétisé (plus d'état des lieux désastreux, de souffrances ni de perplexités, plus de ruptures déontologiques...). Mais l'enseignant a perdu depuis longtemps le monopole du renseignement et de l'instruction.

- 18 À l'inverse des rôles d'intégration sociale, le maître intérieur (Saint-Augustin), maître ignorant (Jacotot) – émancipateur, faisant échouer l'élève et réussir l'acte de passage à un savoir « personnalisé ». Que serait le maître qui n'interrogerait, ne ferait échouer l'élève, qui ne renoncerait pas à soi-même ? Le maître doit en effet disparaître (« mourir ») pour que l'élève sache son tour. Une pédagogie de la transmission pourrait ainsi se refonder dans des pédagogies de l'intransmission. Au lieu d'une absence, une passation. Mais celle-ci suppose la « souffrance »<sup>17</sup>.
- 19 **Intergénérationnel.** Je veux à mon tour faire l'expérience, refaire un chemin : redites, imitations de l'imitation. Collectivement, le refus d'assumer une histoire faite d'alluvions, d'allusions, d'empreintes, qui forment une « culture en creux ». La *postérité* elle-même mise en doute. « La transmission n'est pas un processus automatique, c'est un drame dont l'issue n'est jamais connue à l'avance. Enseigner revient à tisser un lien entre les vivants et les disparus. Il s'agit de passer le témoin. Et rien n'est joué. » (Finkielkraut, 1999). Adolescence en effet, cas d'ingratitude du sujet immature exaspéré par sa liberté d'« acteur ».
- 20 – Comment pouvons-nous décider que nous n'avons plus besoin de *leçons* ?
- 21 **Oubli.** Enseigner serait-il faire sortir de l'oubli ce qui est déjà énoncé ? Ces choses ont été dites et écrites : suffirait-il de les enseigner pour que tout changeât ? Du côté du sens à transmettre/à produire, ce qui méthodologiquement s'est acquis naguère selon un paradigme de disciplines (langues anciennes par exemple) trouve-t-il son équivalent dans une cohérence actuelle ? Au pire, l'école perd la mémoire de ce qui la fonde, au mieux la dialectique n'est pas maîtrisée. L'oubli est au cœur du discours sur l'école : comme si le savoir philosophique, le savoir sur le savoir, devait lui-même être l'objet d'un effacement. À l'opposé : l'actualisation. Ainsi de Piaget relisant Comenius. Qui s'en soucie ? Peut-on en effet conjurer l'oubli ? Intégrer l'amnésie dans la pensée de l'éducation ? En tout cas, « instruire le paradoxe de l'amnésie : détruire ce qui pourrait permettre de se souvenir de ce qu'on a détruit » (Coutel, 1998)<sup>18</sup> ?
- 22 **Relation.** Pour qu'il y ait pédagogie il faut d'abord qu'il y ait situation pédagogique, qui autorise toute *paideia*, rende possible tout transfert<sup>19</sup>. Or de nombreux auteurs présupposent comme déjà établie la *situation de formation*, les conditions du dialogue (cadre, statut, pacte) comme déjà installées, indépendamment de tout contexte. Tout résiderait dans l'*art*. La transmission s'observerait alors essentiellement dans la *relation* pédagogique, de l'enseignant à l'apprenant (s'agit-il alors de ce que lui le maître ne peut transmettre, ou de l'irrecevabilité par lui le disciple ?), de l'« apprenant » (comment vit-il ce statut ?) à l'objet (comment se fonde-t-il comme désirable ?) : il s'agirait par exemple des conditions de la relation en même temps que de celles de l'appropriation du savoir (Aumont et Mesnier, 1992). C'est en effet dans cette relation-même que peut se jouer le rapport à l'éducation, à condition qu'il s'agisse du dialogue du maître et du disciple, en tenant compte du sujet (par exemple, une psychologie de la réceptivité cognitive), de son appartenance à un corps social, lui-même traversé par des « courants d'opinion », des « sociostyles », etc. À se contenter de vouloir outiller une situation d'entretien (le triangle pédagogique), on risque de négliger son évidence vitale. La relation éducative telle qu'elle est travaillée par ceux qui souhaitent théoriser la pédagogie comme concept non

préalablement déconstruit est au centre d'un écartèlement entre la philosophie de l'individu et la politique de la foule <sup>20</sup>.

- 23 Dans les questions d'éducation, je suis nécessairement partie prenante (je ne parle de rien que je n'aie éprouvé moi-même ; je n'indique aucun chemin que je ne puisse réaliser). Les décalages évoqués ici appartiennent à un ensemble durement ressenti, comme s'il s'agissait d'une terrible pulsion : peut-on oser instruire l'ironie d'une pensée éducative supposée éveiller la conscience, mais prise d'un « oubli de l'être » (Heidegger) ? C'est alors du sens de l'angoisse qu'il s'agit. La tâche de l'enseignant s'inscrit en effet dans une passion créatrice et destructrice, impliquant la transe, dans ce qu'elle a de dissociation et d'extase. Quant à la mission qui consiste à élever l'*infans*, le conduire pour l'éconduire <sup>21</sup>, elle ne s'accomplit qu'aux termes de l'intériorité. C'est pourquoi, hors d'une visée techniciste (immédiate) ou idéaliste (l'accès illimité au savoir), la transmission interroge l'imaginaire, convoque le sacré (don de soi et abandon). Elle renvoie existentiellement, à une philosophie du néant, épistémologiquement à une « méthode du non ». Cependant, à l'opposé d'un dessein mettant en œuvre criticisme et dialectique, comprenant la nécessaire « archéologie critique des malentendus sur l'éducation » (Coutel, 1998), le dogmatisme mal compris, versant théorique d'une post-scolastique, qui s'alimente dans l'absence d'actualisation et d'historicisation, *trop* actuel et non *in-actuel*, nous inciterait à un retour au désespoir, ou conforterait une philosophie de l'absurde.
- 24 Au contraire, nous sommes convaincus qu'il faut poursuivre une tâche spécifique de questionnement, sans hâte, mais en intégrant les nouvelles dimensions de la culture, tenir la tension entre le travail spéculatif et les situations.

## NOTES

- 1.. *L'Éducation : un trésor caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle présidée par Jacques Delors, UNESCO, 1996.
- 2.. Voir R. DEBRAY, 1997.
- 3.. S'agirait-il d'une ignorance historique ? Et même, « quand les gens savent, la plupart du temps, ils continuent... en sachant » (J. BOUVERESSE, en réponse à P. Bourdieu, 1999).
- 4.. « Comment concevoir que les *Essais* et *L'Émile* aient si peu réussi à entamer la routine scolaire » (*L'École sur mesure*, 1953).
- 5.. D. HAMELINE.
- 6.. G. COQ, « Enseigner quand même », *Esprit*, 1982.
- 7.. Ainsi chez MARITAIN en 1947 : « erreur sur la fin », « pragmatisme », « sociologisme », « intellectualisme », « volontarisme », « tout peut être appris » (*L'Éducation à la croisée des chemins*).
- 8.. Pourquoi par exemple juguler la contagion des pédagogies et des expériences réussies ?
- 9.. « Une révolution civilisationnelle qui échappe au contrôle des pouvoirs » (G. DURAND).
- 10.. Voir KANT, *Qu'est-ce que les lumières ?*

- 11.. « L'enseignement réel demande la réflexion sur des problèmes réels » (L. CORNU, *Le Sens commun*). Mon propre travail, fondé sur une analyse des conceptions positives de la transmission, et une recherche sur les interfaces, *et visant le savoir spécifique de l'articulation* théorie/pratique s'y rapportant, a notamment consisté à mettre au point, selon une « ingénierie » (dont la tâche consiste en pédagogie à identifier et valider des pratiques de réussite en formation, à les modéliser et les transposer) des « programmes ». C'est une dynamique communautaire.
  - 12.. Nous sommes parvenus à un point insupportable pour la spéculation (et mal supporté dans les récits de vies) : *la critique du vœu pieux devient elle-même un vœu pieux*.
  - 13.. *L'Éducation, un trésor caché dedans*, op. cit. Ouvrage qui, sur le plan politique, n'est pas sans analogies avec la théorie de la médiation, sur le plan anthropologique (J. GAGNEPAIN, 1994).
  - 14.. En prenant garde que l'investissement du marché de la « philosophie » s'accompagne d'une polémique dont le noyau dur se situe, hors des affrontements-spectacles des « intellectuels », entre les tenants d'une philosophie ancrée dans la tradition du travail philosophique, et ceux qui se réclament d'une conversation.
  - 15.. Voir *La Philosophie de l'image* chez G. Durand.
  - 16.. « Je me rappelle que [Montaigne rapporte que] le savant Castalion fut réduit à Bâle, pour ne pas mourir de faim, à fabriquer des tranchoirs, alors que le père de Montaigne eût donné beaucoup d'argent pour donner à son fils un gouverneur de ce mérite, et Castalion lui-même eût accepté cette charge à des conditions fort raisonnables : mais il n'en sut rien faute d'information » (J. LOCKE).
  - 17.. « C'est une horrible chose de sentir s'écouler tout ce qu'on possède » (PASCAL, *Pensées*, Lafuma 212).
  - 18.. « Usages de l'oubli », *Revue des sciences humaines* n° 252, 1998/10.
  - 19.. J.-P. RESWEBER, *La Recherche-action*, 1995.
  - 20.. S. KIERKEGAARD, *Point de vue explicatif de mon œuvre. Notes sur l'individu*, 1848.
  - 21.. Voir la réflexion sur la *séparation* chez Hegel.
- 

## RÉSUMÉS

Une philosophie de l'éducation, à condition qu'elle ne s'aventure pas hors d'une critique de la raison, ne peut éviter l'examen d'une aporie classique : les fins avouées de l'école échouent sur les rives d'une transmission irréaliste ; ainsi des utopies et des idéaux pédagogiques, mais aussi de la répétition d'un impossible dans la littérature scolaire. Impuissance ou perte ? C'est que tout projet de transmission inclut un procès d'intransmission convoquant l'oubli, le futile, l'inaccompli et l'inadapté. Les formes et les figures qui s'y rapportent relèvent d'un traitement anthropologique, qui ne s'en tient pas au seul sujet mais rend compte des différents champs où se manifeste le paradoxe : la négativité qui fonde l'humain, si elle n'est pas pensée selon une dialectique, ruine l'espérance téléologique. Toute action éducative suppose donc que le travail spéculatif éclaire de manière permanente les situations.